

国語・日本語・母語をどうとらえるか

——日本における多言語社会の言語教育のための一考察——

A Reconsideration of KOKUGO, NIHONGO and BOGO in a Multilingual Society

児童学科 笹平 真之介
Dept. of Child Studies Shinnosuke Sasahira

抄 録 多言語社会における国語科教育のあり方がさまざまに議論されている。しかし現状、国語科教育内部に「日本語」、「母語」、「国語」といった概念への共通理解が十分にあるようには思われない。そのため、「国語」が多言語性の抑圧であった歴史を批判するものの、同じく歴史から切り離せない「日本語」を無前提のまま中立な言語学的概念として用いようとし、「自分の言語だと自分で認める言語」というレベルでとらえられるべき「母語」を話者自身ではない他人が定義し、そしてそれらすべてを「国語」内部に取り込もうとする言説が臆面もなく多言語社会の言語教育として語られているのだ。本稿は、概念の扱われ方の検討を通して、「国語」の持つ限界についていま一度自覚を促すものである。

キーワード：多言語社会 国語科教育 日本語 母語 言語的少数派

Abstract This paper studies how we define KOKUGO, NIHONGO and BOGO in a multilingual society. These are basic and important concepts in Japanese language arts. In recent years, many researchers have focused on language arts education methods in the multilingual society in Japan. However, it is suspected that researchers may not share a common definition of these concepts. Generally in Japan, NIHONGO is used as a “national language” and lingual “Japanese” is used in certain contexts. BOGO is used as both a “mother tongue” and “national language”. In particular, KOKUGO may conceal multilinguality because it is a representative concept of linguistic nationalism historically, and used as a “national language” and “Japanese language arts” as a school subject. Thus, we must use these different concepts carefully.

Keywords: multilingual society, national language, Japanese language arts, mother tongue, language minority group

1. 多言語社会

80年代以降の多言語社会の再発見⁽¹⁾以来、多言語社会における国語科のありようがさまざまに議論されている。そもそも歴史的に〈単一民族国家の言語〉を支えるための装置であった国語科で多言語を扱おうという取り合わせ自体すわりの悪いものであり、学習者のことばを均質に覆い隠そうとする「国語」という科目名が批判の対象となってきたのは当然だろう。にもかかわらず、平成20年(2008)の

中央教育審議会答申⁽²⁾にあるように「言語の教育としての立場」を重視し、それと前後して日本語学や英語など外国語教育との連携を模索しはじめた⁽³⁾のに至っては、生き残りをかけた国語科の執念さえ感じられる。しかしながら、この態度でさえ日本語と英語以外の排除にすぎない。多言語性への「言語の教育」の具体的方策と言うには、お粗末な方向性なのである。

ともあれ、多言語性にかかわる問題は「国語」という科目名にのみあるのではない。いうまでもなく、

国語科を内側から支えてきた概念自体も問い直されなければならないだろう。なにしろ頼みの綱の連携先でさえ「『日本語』は、母語として当たり前に使っている」とか「母語である『国語』の学び」

〔森山 2009〕,あるいは「国語教育,言うまでもなく母語としての日本語の教育です」〔大津 2006〕といった前提から論をはじめていた⁽⁴⁾以上,「日本語」,「母語」,「国語」といった概念についていま一度考え直しておくことは,日本における多言語社会の言語教育を考える上で無駄ではないと思う。

たとえば,国語科教育では早い段階で多言語社会について触れていた府川(1995)では「国語」科から「日本語」科へ教科目の変更が提案されていたが,そのような「国語」を忌避した言説においてはむしろ「日本語」や「母語」のありように注意が払われねばならないように思われる。

私たちの日常使っている「国語教育」という教科目の名称自体が,ことばそのものの無自覚さを再生産している概念装置かもしれない,ということをお願いするのである。

実際,今日,日本各地の教室に日本語を母語としない子どもたちが続々と入学してきている。(中略)こうした子どもたちが日本の学校で受けるのにふさわしい授業科目名は,どう考えても「日本語」であって,「国語」ではないだろう。なぜなら,その子どもたちは自分の生まれ育った国(母国)で習得したことばを別に持っているからである。もちろんそうした子どもたちは,日本の教室で「日本語」を通して日本の文化にふれ,正確で同時に豊かな日本語の表現と理解の力をつけてもらうことを望んでいる。そしてそれは,日本語を母語とする子どもたちだって同じことだ。〔府川 1995:62〕

(以降の中略と下線,強調は引用者による。)

ところで,ここには「日本語を母語としない子どもたち」へのアンケートの結果が示されていない。少なくとも,その子どもたちはクラスメートと仲良くなる手立てとしてのことばを望むかもしれないが,日本にいるというただそれだけでそんなにも「日本語への欲求」が高まるものなのだろうか。なんとなく日本語への帰属を前提とした議論だったように見えるが,閑話休題,まず一つ目の問題は「自分の生

まれ育った国(母国)で習得したことば」という表現である。かつてイ・ヨンスク(1996)は次のように指摘していた。

言語とは,人間にとって最も自明な何かである。素朴な話し手が母語を話すとき,話し手は,自分が何語を話そうと意識して話しているのではないし,また文法家がするように,その母語の規則に引きあてながらことばを発しているのではない。そのような話し手にとって,自分が「〇〇語」を話していると教えられる知識そのものが本質的に疎外された知識であろう。この意味において,ある個人が,自分が〇〇語あるいは「国語」を話していると教えられ,意識させられたとたんに,人間にとっての,ことばの新しい歴史が,すなわちことばの疎外の歴史が始まるのである。〔イ 1996:1〕

イの文脈では,母語とは人が生まれて初めて覚え話した言語という意味であろう。「〇〇語」とくくってしまえば,それは疎外されたことばに過ぎない。つまり母語に〇〇語と他人が名付けようとすること自体が政治性をもつ行為なのである。その意味で,「自分の生まれ育った国(母国)で習得したことば」はあくまでその国の公教育で扱われる言語であり,その政治性から母語とは分けて考えられなければならないだろう。もちろんそれは「日本語を母語とする子どもたち」とひとくくりになされた子どもたちの「日本語」だって同じことだ。後年,府川自身がイの指摘に関連して「実際に人々が話しているのは,それぞれの『母語』であり『方言』である。つまり『国語』という実体は存在しない。それはあくまでも観念的な概念なのだ」〔府川 2011:3〕としているように,「日本語」も実体など存在しないのである。

2. 日本語

このように「日本語」という概念を用いるには,その歴史性への視線⁽⁵⁾も含め相当の注意が必要であるはずだ。たとえば,国語学会は平成16(2004)年に日本語学会へ改称したが,その前年に会員への賛否投票が行われた。事前に賛成/批判両意見が複数示されたのであるが,賛成意見の一つに「日本語を対象とする言語学という意味で,「日本語学」が

ふさわしい。「国語学」の「国語」は国家の言語の意であろうが、現在の日本語研究は多くの場合国家の存在を前提としたものではない」[山口 2003:171]とあった。

いうまでもないことだが、日本語学会のように言語学研究を主眼とするのとは事情が異なり、国語科は公教育である以上国家の存在を前提とするものだ。ところが、現在の国語科における「日本語」の用い方を見ると、安易に「学問的に中立な個別言語としての日本語」を前提としているものもあるように思われる。その最たるものが小学校学習指導要領解説国語編である。なお、本稿では母語にかかわってその基礎を身につける低年齢を想定し、小学校国語教育を参照する。

現行の学習指導要領（平成 23（2011）年度施行）の文言には「日本語」は見当たらない。あるのは「国語」あるいは「言葉」、「言語」である。教科名が「国語」なのだから当然といってしまうが、この「国語」は徹底した態度である。ところが、学習指導要領解説国語編（以下、指導要領解説）では次の二か所に「日本語」が見られるのである。

（イ）は、国語の音節や文字、アクセントに関する事項である。

（中略）日本語のアクセントは、一般に音節（拍）の高低として理解される。[指導要領解説:53]

（イ）は、国語の表記の特徴に関する事項である。

（中略）そのような性質や役割の異なる漢字や仮名を交ぜて書く「漢字仮名交じり文」という日本語の表記の仕方に関心をもつように指導し、交ぜて書くことの利点に気付いたり、句読点を含め読みやすい表記を考えながら書いたりする言語感覚の基礎を養うことを示している。[指導要領解説:84]

この二か所は、「日本語」のあとに「アクセント」と「表記」とあるように、言語学的な説明の文脈で用いていることがわかる。「国語のアクセント」「国語の表記」と言えるところを「日本語」としたのが意図的かどうかまでは言えないが、「日本語」の呼び寄せられ易さの一端を示してはいる。

先にもふれたように、言語学的な個別言語として

の日本語という国語科教育の外部を参照するのであれば、その中立性があくまで（言語学）研究のために「仮定された」ものであることを想起しなければならない。それが果たせないとき「日本語」という概念は、国語科がもっている「国家という前提」を隠蔽する機能を果たすだろう。しかし歴史を顧みても、「国家に都合のよい日本語」が行われることは、あってはならないのだ。

平成 27（2015）年度から使われている小学校の国語教科書をみても、その多くは「日本語」の使用に格別の注意を払って避けているようにも思われる。そのような中で、東京書籍の『新しい国語』は二年以上巻から六年まで、季節毎に「日本語のしらべ」という単元を設けている。だが、児童の目につくところに「日本語」とはなにかの解説はあらわされていない。一方、その教師用指導書に用意された説明（「設定の意図」）はこうである。

二年から六年までは、季節ごとに四つの「日本語のしらべ」を設け、四季折々の美しさや風情が感じられる詩歌や言葉を掲載している。先人たちは、四季の移ろいや自然の美しさを敏感に感じ取り表現した作品を生み出してきた。それらのいくつかは、時を経た現代にも受け継がれ、我が国の伝統的な文化として愛されている。現代に生きる私たちは、かつてに比べ、身の回りの自然の美しさや季節の変化に目を留める機会は少なくなったと言われる。季節感溢れる古今の作品に触れ、四季の移ろいに目を留めることで、児童が伝統的な言語文化の継承者として育つことを願い、本教材を掲載した。[東京書籍 2015:70]

これは学習指導要領の「伝統的な言語文化と国語の特質」にかかわるものである。個々で取り上げられる「作品」には、古いものでは古今集の藤原敏行「秋来ぬと目にはさやかに見えねども／風の音にぞおどろかれぬる」[新しい国語五:141]、また松尾芭蕉の「初しぐれ猿も小蓑をほしげなり」[新しい国語三下:82]などがある。

これら作品をくくするのに、明治以降に成立した概念であるはずの「日本語」が用いられていることには特に注意したい。言語学的な中立性どころか、ここでは、歴史性を超えたものになっている。もちろん

ん日本語学は古典語も研究範囲とするものだが、この教科書があえて学習指導要領にある「国語」ではなく「日本語」にそれを背負わせたことについては、経緯と意図を検証されてしかるべきであろう。

3. 母語

国語科教育において「母語」とは何か、というコンセンサスはとれているのだろうか。そもそも「母語」は学習指導要領および指導要領解説において定義されているものではない。たとえば、『国語教育辞典』（2001）にも個別の項目は立てられていないのが現状である。

他分野を参照すると、長年ろう児教育の研究をしているスクトナブ＝カンガス（2008）は、次のような母語の定義を示している⁶⁾。

【基準：定義】

出自：最初に身につけた言語

一体感 a.内的（自分による）：

a.自分の言語だと自分で認める言語

一体感 b.外的（他人による）：

b.母語話者だと他人から認められる言語

運用能力：最もよく知っている言語

機能：最も頻繁に使う言語 [61]

その上でスクトナブ＝カンガスの視線は言語的少数派へと向けられる。自分の母語を自由に選ぶ権利を尊重する立場から、定義の絞り込みを行うのだ。まず「多数派の言語が支配的な環境で生活し仕事する場合」と多数派の言語を通して教育を受ける場合を考慮し、「機能：最も頻繁に使う言語」と「運用能力：最もよく知っている言語」が除かれる。さらに「強制的な同化が起きた場合⁽⁷⁾」を考慮して「出自：最初に身につけた言語」を除外する。そして、「ろう児の場合⁽⁸⁾」を十分の検討した結果、「一体感 a.内的（自分による）：a.自分の言語だと自分で認める言語」のみを、言語的人権を損なわない定義としている。

稿者は以上の定義を全面的に受け入れるのだが、はたして「自分の言語だと自分で認める言語」を、国語科は受け入れることができるのであろうか。結論を先取りするが、この意味での母語は、もはや「国語」科の間口には収まりきるものではない。イ（1996）の指摘もあわせて、他人によって名付け

られないものであり、かつ自分の言語だと自分で認める言語は、理想的には話者の数だけ存在することになる。

いずれ教育はこの問題を引き受けなければならぬだろうが、少なくともそれは一教科の仕事ではなく、言語政策レベルの議論からはじめられなければならない性質であるように思われる。

ただ、国語科はすでに検討をはじめている。府川（2014）は「多文化共生という視点に立った「国語教育概念＝国語教育像の見直し」」について次のように述べている。

その際、この問題を単に「日本人児童生徒」対「外国人児童生徒」という、内と外という対立として考えるだけではなく、これまでも「国語教育」の内部には、数多くの「他者」が存在していたことを想起する必要がある。すなわち、第二公用語としてのアイヌ語の問題や、「沖縄方言」の問題、さらには国内で使用されている各種の外国語の問題、さらには障害児の言語教育、手話言語などの問題をも視野に入れて、「国語教育像」そのものを新しくイメージし直す必要があるだろう。（中略）[府川 2014:8]

まずもって問題をとらえ損ねているように思われる。「日本人」「外国人」という国籍の違いは単なる区別に過ぎないが、それを「内と外という対立」ととらえることは危うい考え方ではないだろうか。また、「国語教育」の内部の「他者」も、それが「国語」としてくられなければ他者ではないことを考えれば、どの視点からものを語っているかがよく知れる。加えて言語的少数派の母語に「アイヌ語」「沖縄方言」と名付け、あまつさえ国家が指定する「第二公用語」とまで言っているのである。さらに続く。

「多文化共生としての国語教育」とは、公共としての「標準言語形式」を身につけることが、同時に「ハイブリッドである国語（日本語）」へと参加する言語行為である、と考えることだ。（中略）

もちろんこの「多文化共生としての国語教育」の中には、「外国人児童生徒」への「日本語教育」も「母語保障」の問題も含まれていると考える

べきだろう。とすれば、この国語教育観を別の
ことばで言うなら、「インクルーシブとしての国
語教育」ということになるかもしれない。

このように、新しい国語教育観を持つ必要を
自覚させてくれるところに、「外国人児童生徒と
学ぶことで広がる『国語教育』の世界」の第一
点目のポイントがある。〔府川 2014:8-9〕

ここには「インクルーシブ⁽⁹⁾」という概念が持
ち出されている。もちろん、尊重し合う包括的な全
員参加の理念はあってしかるべきものだ。しかし全
員参加の場で言語的人権を尊重するのに必要なのは
「機会の均等」と「選択の自由」であり、たとえ現
在の国語科の内容が「ハイブリッドである国語」の
ような形に変えられる必要はあるにせよ、全員に
「国語」や「日本語」の選択を強制できるものでは
ない。「国語」はあくまで言語教育の選択肢のひと
つとして開かれる程度の教科なのである。つまり
「国語」の枠を用いるとき、全員参加は常に成立す
るものではない。ここには「包括的」というレトリ
ックのもとに、まさに「母語（保障）」も「日本
語（教育）」も「国語」に含む暴力性が露わにされ
ているのだ。

このような「国語」の絶対化が引き寄せる、言語
的人権を脅かす可能性にわれわれは注意しなければ
ならない。たとえば尾崎（2001）は人権と国語教育
について、「国語教育の本質はこの⁽¹⁰⁾ 人権教育
の視点からはずれたものにはなりえない。言語は物
事を認識する基本であり、これがなくては認識の拡
充もできないし、認識そのものも得られない。人権
感覚を育て社会的な差別を科学的に認識し、差別か
らの解放、自己実現への展望がもてるようにするに
は、国語教育において確かな言語認識力を育てるこ
とが重要となる。」さらに「言語表現力や理解力、
言語認識力を育てるためには、日本語そのものを対
象化して認識し、日本語の知識を豊かに身につけさ
せ、それを実際の言語活動のなかで生かしていける
ようにする必要がある。」と述べている。

しかし、もし「国語教育の本質」が「人権教育の
視点からはずれ」ないのならば、言語を扱うのは国
語科だ、というような教科の枠組みを自明視する前
提が、言語的人権の保障に先行することはありえな
い。つまり、言語的人権の保障のために必要な教科
を考えた末には国語科が解体されても一向に構わな

いのであって、政策レベルでの議論が必要だとい
うのはそのためである。「人権の保障」は国語科の
拡大の理由にはなりえないのだ。

すべてをひっくるめた国語教育。それは国語教育
の概念を書き換えるのではなく、単なる拡張への欲
望に他ならない。しかもそれは母語の数だけ際限の
ない拡張となるであろう。そして「世界を席卷する
グローバリズムの大波の中で、一国内に閉じこもら
ない「国語教育」という発想」〔府川 2014:8〕の
「国語教育」という概念は、グローバリズムの大波
といっしょにどこまで拡がっていくのだろうか。付
け加えておくと、すべてを受け入れることは、すべ
てを覆い尽くそうとすることと相同であることも忘
れてはならない。

4. まとめ

本稿で見てきたように、「国語」、「日本語」、「母
語」は相容れる概念ではない。言語教育の人権保障
は政策レベルから考えられるべきであって、一教科
の枠を拡張したり、まして教科名の看板をすぐ替え
たりするだけで済む問題ではないのである。もし
「国」を明示する至って正直な「国語」という名称
が政策上生き残って、言語学的な日本語を参照しつ
つ日本の公教育として言語をカリキュラムに組み込
もうとするなら、「母語」はそこから切り離される
しかない⁽¹¹⁾。

そうなればもちろん、「母語＝自分の言語だと自
分で認める言語」の教育を受ける権利は、国語科の
外で保障されなければならない。だからこそ、言語
の教育に関わる言論から、なんでも国語科にむりや
り取り込もうとする「国語」の力を、徹底的に排除
していかなくてはならない。なぜなら、国語科だけ
が特権的に言語的人権を保障する「言語の教育」で
なくてはならない自明の理由など、どこにもないの
であるから。

【注】

(1) 「多言語社会」というテーマは、一般には 80 年
代末からの外国人数の急激な増加にともなって議
論されるようになったとされているが、帝国主義
の抑圧された状況やそれ以前から多言語性はあっ
たという見方からは、80 年代以降今日までの状況
は「多言語性の再発見」といえるだろう。

(2) 中央教育審議会：幼稚園，小学校，中学校，

高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申), 74(2008)。だが, 言語の教育を重視する理由として脚注で挙げられているのは, 「国際的な学力調査の結果」, 「教育課程実施状況調査」, 「特定課題に関する調査結果(引用者注: 漢字の習得)」, 「文化庁の世論調査(引用者注: 敬語について)」と, 学力に関するものであり, 多言語社会などの状況に言及したものではない。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm 2015/09/27 閲覧)

(3) 全国大学国語教育学会では, 2012 年に日本語研究との連携のシンポジウムを行っている。また注(4)に挙げる森山(2009)は科研費研究として, 言語学, 国語教育, 英語教育などの専門家を共同研究者として迎えている。

(4) 森山は言語学の分野から英語科との連携について発言している。

「国語科を言葉の学習であるという観点から見直し, 子どもたちの言葉の実態をさぐるとともに, それに対応した具体的な学習内容の分析と実質的・具体的な学習の提案をする。

ふだんの言葉を見直すような国語教育をすることは従来十分ではなかった。「日本語」は, 母語として当たり前に使っているからである。(中略)

本研究は, こうした問題意識に立って, 母語である「国語」の学びを「言葉」という観点から検証し, 子どもたちの言葉の力を分析するとともにそれに対応した教材を開発することを目的とした。」[森山 2009]

また大津も生成文法の立場から英語との連携について発言している。

「国語教育, 言うまでもなく母語としての日本語の教育ですが, それと英語教育の連携を考えたときに, いずれも言語を対象にした教育であるというところで, 両者を関連づけようという試みは, これまでも何回かあったように思います。しかし, 今この時点で, 両者がなんらかの意味で有機的な連携をもっているかという点, 現状は No ではないかと思います。

にもかかわらず, 今なぜ連携が話題になるかというと, ひとつの大きな契機は, 例の『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」と, それに基づいた行動計画があって, そのなかに「国語力の増進」ということが書いてある。要するに

外国語としての英語の力を育成するだけではダメで, 当然母語である国語能力の育成が必要であるということですね。特に小学校での英語ということが戦略構想, 行動計画の一部として話題になって, 「小学校の段階では, 英語よりもむしろ日本語の教育を重視すべきだ」とか, 「いや, 両者は同時に進めるべきだ」とか, いろいろな議論が出てきています。」[大津 2006]

(5) 国語学会の改称に関わる批判意見: 「『国語』が政治的であるように, 「日本語」も十分政治的である。たとえば, 「大日本帝国」が直接支配した地域で通用すべき言語の名称としては「国語」が, それ以外の「大東亜共栄圏」における諸地域で通用すべき言語の名称としては「日本語」が使われたという歴史がある。安易な改称は, そのような問題の所在を曖昧にする」[山口 2003:172]という指摘によく表れているだろう。

(6) スクトナブ=カンガスはこの母語の問題について 1970 年代初頭から定義を提唱してきている [スクトナブ=カンガス 2008 参照]。

(7) 「出自」による定義は, 強制的に親や祖父母の世代で同化がはかられたとき, 親が子どもに母語で話せなかったことを掬い取れない。例としてアイヌ語などが挙げられている。[スクトナブ=カンガス ibid 参照]

(8) 「ろう児の九〇～九五%は聴者の親のもとに生まれる。ろう児が良い教育を受けるなら, かれらは早期から手話言語を覚え, 教育の大部分を手話言語によって受ける。この場合, 子どもと親は同じ母語をもっていない。」[スクトナブ=カンガス ibid:64]

(9) 「障害者の権利に関する条約第 24 条によれば, 「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system, 署名時仮訳: 包容する教育制度)とは, 人間の多様性の尊重等の強化, 障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ, 自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下, 障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みである。」[中教審初等中等教育分科会, 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)(2012)(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm 2015/09/28 閲覧)。

なお 2006 年国連総会で採択され、日本では 2014 年に発効した「障害者の権利に関する条約」第 24 条「教育」には次のようにある。(中略及び下線は引用者による)

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。(中略)
 - 2 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
 - (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
 - (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
 - (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。
 - (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。(http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html, 2015/09/27 閲覧)
- 中教審の答申に「母語」はなかったが、むしろ、下線のような記述は母語の保障を含むと考えられる。
- (10) 「人権とは自己実現の権利・幸福追求権であるとし、自己実現をより豊かに図るための力を獲得するためにこそ人権教育が存在する」[尾崎 2001:235] という考え方。
 - (11) 難波 (2011) は「第一言語であろうが、第二言語であろうが、「言葉」で言語を「近代学校」で教えることができるのだろうか。教えているのだろうか。教育の「言葉」は、結局、学習者の「言葉」を殺しているのではないだろうか」という疑念を示していたが、「国語」科は少なくとも

歴史的に、学習者の母語つまり自分の言語だと自分で認める言語を覆い隠すために存在しはじめたのだ、という認識に立たねばならないだろう。

【参考文献】

- イ・ヨンスク：「国語」という思想，岩波書店 (1996)
- トーヴェ・スクトナブ＝カンガス：バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語，In 佐々木倫子 [編]，バイリンガルでろう児は育つー日本手話プラス書記言語で教育を！，生活書院，36-69 (2008)
- 大津由紀雄：今，なぜ，どう連携するか，英語教育は国語教育と連携できるか その基盤を探る，英語教育，5，10 (2006)
- 尾崎多：人権と国語教育，In 日本国語教育学会 [編] 国語教育辞典，初版，朝倉書店，235 (2001)
- 小森茂ほか：新編新しい国語，一上-六，東京書籍 (2015)
- 笹平真之介：再生産される多言語性の隠蔽，学芸国語教育研究，29，東京学芸大学国語科教育学研究室，42-30 (2011)
- 多言語化現象研究会 [編]：多言語社会日本 その現状と課題，三元社 (2013)
- 東京書籍 [編]：新編新しい国語二上教師用指導書研究編，東京書籍 (2015)
- 難波博孝：言語教育への絶望と希望，早稲田日本語教育学，9，早稲田大学大学院日本語教育研究科，79-84 (2011)
- 日本国語教育学会 [編]，国語教育辞典，初版，朝倉書店，(2001)
- 府川源一郎：「国語」教育の可能性 ことばを通してことばを発見するために，教育出版 (1995)
- 府川源一郎：国語教育と日本語教育，国語教育総合事典，日本国語教育学会 [編]，朝倉書店，5-6 (2011)
- 府川源一郎：「国語教育」は，外国人児童生徒の教育，あるいは「日本語教育」から何を学ぶのか，国語科教育，76，全国大学国語教育学会，8-10 (2014)
- ましこひでのり：言語差別，In 真田信治・庄司博史 [編] 事典日本の多言語社会，岩波書店，36-38 (2005)

森山卓郎：2008 年度研究成果報告書，国語科の文法教育と英語科の文法教育の連携に向けての基礎的研究，(2009) <https://kaken.nii.ac.jp/pdf/2009/seika/jsps-1/14302/17530657seika.pdf> (2015/09/27 閲覧)

文部科学省：小学校学習指導要領，4 版，東京書籍 (2009)

文部科学省：小学校学習指導要領解説国語編，(2008) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf (2015/09/27 閲覧)

安田敏朗：日本語学のまなざし，三元社 (2012)

山口佳紀：学会名称問題の扱いについて，国語学，54-1，国語学会，171-174 (2003)